

Oser, Fritz

Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 805-822



Quellenangabe/ Reference:

Oser, Fritz: Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung
- In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 6, S. 805-822 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144626 - DOI:
10.25656/01:14462

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144626>

<https://doi.org/10.25656/01:14462>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 6 – November 1987

I. Thema: Lehrerbildung

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ACHIM LESCHINSKY/
JÜRGEN OELKERS | Lehrerbildung – à nouveau. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 739 |
| KES DE BRABANDER | Das Bewußtsein von Lehrern über Schule und Unterricht 743 |
| BERNHARD CLOETTA/
HANNS-DIETRICH DANN/
GISELA MÜLLER-
FOHRBRODT | Schulrelevante Einstellungen junger Lehrerinnen und ihr konservativer Wandel im Beruf: eine Replik 761 |
| DETLEF OESTERREICH | Vorschläge von Berufsanfängern für Veränderungen in der Lehrerausbildung 771 |
| EWALD TERHART | Vermutungen über das Lehrerethos 787 |
| FRITZ OSER | Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung 805 |

II. Diskussion

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| KLAUS KLEMM | Bildungsexpansion und ökonomische Krise 823 |
| JÜRGEN RASCHERT/
KLAUS REINHARDT/
EBERHARD SCHULTZE-
SCHARNHORST | Wie Schulen zu interkulturellen Handlungseinheiten werden 841 |
| ULRICH HERRMANN | Quellenausgaben und Nachschlagewerke zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur 861 |

III. Rezensionen

HORST SCARBATH

GÜNTHER BITTNER/CHRISTOPH ERTLE (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation 869

HARTMUT M. GRIESE

ROLF ARNOLD/JOCHEN KALTSCHMID (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung 873

JÜRGEN SCHLUMBOHM

SUSANNE MUTSCHLER: Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen. Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauerndorf an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert 876

JÜRGEN SCHLUMBOHM

ANDREAS GESTRICH: Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. Sozialgeschichte der Jugend in einer ländlichen Arbeitergemeinde Württembergs 1800–1920 876

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 883

Contents

I. Topic: Teacher Training

- ACHIM LESCHINSKY/
JÜRGEN OELKERS Teacher Training – à nouveau. Introductory Remarks 739
- KEES DE BRABANDER Teachers' Attitudes towards School and Instruction 743
- BERNHARD CLOETTA/
HANNS-DIETRICH DANN/
GISELA MÜLLER-
FOHRBRODT Young Teachers' Attitudes Towards School and Their Change Towards Conservatism on Entering the Profession – A Reply 761
- DETLEF OESTERREICH Young Teachers' Suggestions of Changes in Teacher Training 771
- EWALD TERHART On the Professional Ethics of Teachers 787
- FRITZ OSER Can Teachers Become Experts by Way of Teacher Education? A Reform Concept for Studies in Education 805

II. Discussion

- KLAUS KLEMM Educational Expansion and Economic Crisis 823
- JÜRGEN RASCHERT/
KLAUS REINHARDT/
EBERHARD SCHULTZE-
SCHARNHORST Changing Schools into Intercultural Agencies 841
- ULRICH HERRMANN Reference Books and Editions of Source on the History of Literature for Children and Young People 861

III. Book Reviews 869

IV. Documentation

- New Books 883

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Kleinschönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Gabriele Schmelz (Redaktionsassistentin), Sybelstr. 6, 1000 Berlin 12

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1987 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044-3247

Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden?

Ein Reformkonzept der Lehrerbildung

Zusammenfassung

Ein immer wieder formuliertes Postulat einer verantwortbaren Lehrerbildung ist die Forderung nach einer durchgehenden Theorie-Praxisverknüpfung und einer Verbindung von Fachstudium und Pädagogik-/Didaktik-Studium. Am Beispiel der Reform der Sekundarlehrerbildung an der Universität Freiburg (Schweiz) wird gezeigt, wie versucht wird, dieses Postulat einzulösen. Der Beitrag beschreibt auf der Basis des sogenannten einphasigen Ansatzes die konkreten Modellvorstellungen und Entscheidungs- bzw. Realisierungsprobleme dieser Reform.

1. Öffnung für die Lehrerbildungsreform: Pädagogische und politische Bereitschaft

In seinem Gutachten über den einphasigen Lehrerbildungsversuch an der Universität Oldenburg schreibt EWERT (1981, S. 91), daß eine Lehrerbildung Voraussetzungen schaffen müsse für die Berufsarbeit, ohne aber einen „fertigen“ Absolventen entlassen zu können. Er meint auch, daß in erster Linie die innere Struktur dieser Ausbildung ausschlaggebend sei. Diese innere Struktur ist in den letzten Jahren besonders auch im nordamerikanischen Raum viel diskutiert worden, dort allerdings mit einem stark empirischen Einschlag und ohne den Aufbau der verschiedenen pädagogisch-praktischen Fächer zu problematisieren. Hier einige Beispiele: Während BERLINER (1986) untersucht, wie dem „Expertenlehrer“ nachgefolgt werden kann, also jenem Unterrichtenden, der theoriegeleitet schneller, adaptierter und Fehler und Brüche voraussehend reagiert, zeigt SHULMAN (1986), wie Fach- und pädagogisches Wissen miteinander gekoppelt werden können, und er glaubt, auf diese Weise wichtige neue Dimensionen für die Lehrerbildung (z. B. Lernen an paradigmatischen Fällen) gefunden zu haben. Besonders reich ist die Übersicht, die BROPHY (1987) an quantitativen und qualitativen Forschungsergebnissen zur Effektivität des Lehrerverhaltens vorlegt. Sie basieren alle auf der Annahme, daß die Leistung des Schülers nicht das entscheidende Maß für Lehrereffektivität sein dürfe, daß umgekehrt aber das seriöse Wissen um solche Gesetzmäßigkeiten die Lehrerbildung beeinflussen soll. Ein Beispiel dafür ist, daß Schüleraktivität, gekoppelt mit klarer inhaltlicher Strukturierung, zu höherer Leistung führt, als wenn nur eines von beiden betont wird; ein anderes ist, daß durch „Conceptual Change Teaching“, das darin besteht, bisherige kognitive Strukturen der Schüler gezielt zu verändern, eine höhere Motivation entsteht, als wenn nur strukturierte Inhalte vermittelt werden. Dies letztere wiederum bedingt, daß in der Lehrerbildung darauf geachtet werden muß, daß der Kandidat in jeder Situation zuerst einmal sehen und verstehen lernt, was der Schüler denkt und wie er handelt. Daß solche Dinge in der Lehrerbildung nicht genügend gelernt werden, zeigt eine sorgfältige Studie von JANSSENS (1987), in der Junglehrer des ersten Jahres im Durchschnitt 44,5% „concerns“, d. h. Überlegungen während des Unterrichts über sich selbst,

51,5% über den Stoff und nur 4,0% über den Schüler anstellen. Das Wissen um den Experten-Lehrer, Resultate der Unterrichtsforschung, Analysen der Gedanken von Lehrern während des Unterrichts u. a. führen zu einem recht schönen Paket an Desiderata für eine fruchtbarere Lehrerbildung. Hier ist die Stärke der nordamerikanischen Lehrerbildungstradition: Sie übernimmt pragmatisches Handlungswissen aus der Forschung, baut es sukzessive in die verschiedenen Pläne ein und gibt so dem Unterfangen eine wissenschaftsorientierte Basis. Der Nachteil ist, daß dies alles nicht systematisch geschieht und somit auch die Strukturen unpräzise oder doch akademisch undurchschaubar vielfältig sind. Die Reflexion über die Nomothetik effektiven Lehrerhandelns und ihr zufälliger Einbau in die bisherige, dem allgemeinen akademischen Weg folgende Lehrerbildung genügt nicht; es müßten auch strukturelle Garantien einer Verbesserung gegeben werden, von denen allerdings kaum die Rede ist.

Im deutschen Sprachraum hat das Bemühen um die Verbesserung der Lehrerbildung eine ungebrochene Tradition, die allerdings durch zwei Ereignisse erschüttert ist: (a) durch die politische Debatte zum Professionalisierungsproblem (vgl. die Übersicht von TERHART 1985), in deren Gefolge die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung erfolgte, und (b) durch die Lehrerarbeitslosigkeit, die die Motivation zur Reform äußerst stark eindämmt. Trotz dieser Einflüsse hat die Diskussion um die Form der Lehrerbildung ihren Stellenwert nicht eingebüßt, im Gegenteil: NEUMANN und OELKERS (1984, S. 61) meinen (im Kontext einer historischen Analyse), daß immer wieder gefragt werden müsse, welches Modell der Lehrerbildung für die Ausstattung der Lehrer mit professioneller Qualifikation das geeignetste sei und daß ein Scheitern der Aussichten auf Erfolg vor allem dann vorgeplant werde, wenn Praxis und Wissenschaft – jede für sich – auf Maximalanforderungen beharren, ohne daß jede zum anderen in Beziehung gesetzt werde. Dies ist nun allerdings ein strukturelles Postulat: Es geht, wenn man das Anliegen aus den historischen Fragestellungen herausnimmt und verallgemeinert, um die Möglichkeit, die Lehrerbildung *in ihrem Aufbau* so zu konzipieren, daß Fachausbildung und pädagogische Ausbildung, Theorie und Praxis, Wissen und Erfahren, Studium und Schulkontext, Unterricht und Erziehung je komplementär berücksichtigt werden. Ausbildung soll bewirken, daß Lehrer (a) tatsächlich eine höhere Handlungs-, Entscheidungs- und Fachkompetenz aufbauen, (b) für das Anliegen des Kindes in jedem Alter hoch sensibilisiert werden, kindliche Entwicklung vielfältig unterstützen lernen, und (c) eine Fähigkeit zur Ausbalancierung verschiedener Rollen und so eine positive Berufsidentität erwerben.

Die Struktur des Aufbaus – und nicht nur das Ausfüllen der zur Verfügung stehenden Ausbildungszeit – steht also zur Diskussion, auch dieser Aufbau muß von einem pädagogischen Konzept geleitet und getragen sein, vielleicht sogar von einer Realutopie: vom Bild des „guten Lehrers“. Ein aufmunterndes Beispiel einer solchen Realutopie legt SCARBATH (1987) in seinem „Traum vom guten Lehrer“ vor, wo er nicht nur zu erwerbende Eigenschaften postuliert, sondern die strukturelle Möglichkeit zum Lernen der Ausbalancierung gegensätzlicher Eigenschaftspaare wie „Strenge und Güte“, „Nähe und Distanz“, „Norm und Situation“ etc. Das bedingt aber ein Ende der „Scheinpädagogik“, also jenes Legitimationsverfahrens, bei dem nur eine bestimmte Anzahl Scheine in irgendwelchen pädagogischen Veranstaltungen geholt werden müssen. Nicht jede pädagogische Veranstaltung ist

für die Lehrerbildung zweckmäßig. Nicht jedermann, der irgendwelche an einer Universität vorkommenden pädagogischen Veranstaltungen besucht hat, ist auch fähig, Lehrer zu sein. Vorgeschlagen wird also eine Zielorientierung an den Kompetenzen des Berufs und nicht an der akademischen Gepflogenheit der Universität, obwohl diese sehr wohl viel zur Lehrerbildung beitragen kann. Die Kompetenzen beziehen sich immer auf das Handeln des Lehrers mit seinen Schülern, auf nichts anderes. Und dies kann als Kern möglicher Reformbemühungen oder möglicher Modelle solcher Bemühungen genommen werden.

Ein solches mögliches Modell möchte ich nun vorstellen. Ich hatte Gelegenheit, von 1979 bis heute an der Entwicklung und Realisierung der Reform der universitären Lehrerbildung an der Universität Freiburg (Schweiz) zu arbeiten. Ich möchte in diesem Bericht ein Bild von dieser Arbeit geben. (Die Reform betraf sowohl die Gymnasial- wie die Sekundarlehrer-Ausbildung. Ich werde mich jedoch auf letztere konzentrieren.)

2. Gute politische Entscheidungen: Ein Stück Geschichte der Lehrerbildung

1983 hat die Regierung des Kantons Freiburg (Schweiz) auf Antrag des Erziehungs- und Kultusministers, Dr. MARIUS COTTIER, einen jährlichen Budgetbeitrag von 2,4 Millionen Franken für die Reform der universitären Lehrerbildung, also der Ausbildung der Sekundar- und Gymnasiallehrer gutgeheißen. Dieser Betrag wurde in einer Zeit bewilligt, in der alle anderen universitären Ausbaubedürfnisse einem vollständigen Stop unterlagen. Allerdings muß man hinzufügen, daß der Versuch, die Qualität der Lehrerbildung zu erhöhen, ebenfalls in allen anderen schweizerischen Universitäten angestrebt wurde.

Dieser politischen Entscheidung gehen voran: 1979 die Erarbeitung eines Rahmenplanes zur Reform der Lehrerbildung; 1981 die Einsetzung einer regierungsrätlichen Kommission, die diesen Plan prüfte und modifizierte. Von 1983 bis 1987 erfolgte die Realisierung bzw. die In-Bewegung-Setzung der Reform mit allen Problemen der Anstellung neuer Lehrkräfte, der Umstrukturierung der Bildungswege und der jeweils erstmaligen Durchführung der Kurse, der „Übungsschulen“ und der Praktika. Als letztes Detail wurde 1987 auch die Fachdidaktik für Informatik mit Übungsschulmöglichkeiten installiert.

Die Veränderung auf ein neues Konzept hin geschah in vier Schritten: Zuerst wurden Grundsätze formuliert und ein Rahmen festgelegt. Als zweites wurde dieser Rahmen mit Fakultäten, Direktoren, Lehrerverbänden, mit Regierungen anderer Kantone, Inspektoren und Lehrerbildnern überprüft, ergänzt und überarbeitet. Als drittes erfolgten der Regierungsbeschluß und die Detailplanung; als viertes endlich die stufenweise Realisierung und der Aufbau von neuen, zentralen Verantwortungsgremien, wie der Gruppe der Fachdidaktiker und der Lektoren für Allgemeindidaktik. Die Realisierung erfolgte insbesondere in Absprache mit den an der Ausbildung beteiligten Fakultäten und mit dem Pädagogischen Institut, das die pädagogisch-praktische Ausbildung (inklusive Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik) in voller Verantwortung vertrat.

Es ist zu bemerken, daß es schon vorher mehrere Versuche gab, die Lehrerbildung zu verändern. Aber diese scheiterten alle an Details, an Stundenangaben, an Fächerüberschneidungen, an Dissens in bezug auf die Anzahl der Examen und ähnlichem. Deshalb war es so wichtig, zuerst ein Rahmenkonzept zu erstellen, auf das man sich, da die Details noch offen waren, relativ rasch einigen konnte. Dieses Rahmenkonzept aber besaß die Kraft, auf der Basis einschneidender Vorentscheidungen den Ausbau der ganzen Reform voranzutreiben.

Eines der schwierigsten Probleme bestand in den Verhandlungen mit den oben erwähnten Gremien. Ich selber habe diese Verhandlungen geführt; es war ein „Kissinger-Verfahren“, bei dem Stück für Stück die Zustimmung unter Beibehaltung des Grundkernes erkämpft wurde. Das Verhandlungsprinzip bestand einerseits im Versuch, die Partner von der pädagogischen Qualität des Plans zu überzeugen, andererseits darin, ihren Beitrag für eine Verbesserung jeweils einzubauen und ihre eigene pädagogische Argumentation ernstzunehmen. Szenen, die das Ganze gefährdeten, sollen weiter unten dargestellt werden.

3. Rahmenbedingungen

All dies geschah auf dem Hintergrund einer ganz bestimmten Schweizerischen Bildungslandschaft. Ihre Konturen lassen sich grob folgendermaßen nachzeichnen:

1. Die Primarlehrer (Grundschullehrer) werden in fast allen Deutschschweizer Kantonen in Lehrerseminaren ausgebildet. Hier studieren die Kandidaten meistens in zwei Phasen; das Unterseminar könnte man als ein „pädagogisches Abitur“ bezeichnen; das zwei- bis viersemestrige Oberseminar ist vor allem pädagogisch orientiert.
2. Das Studium zum Sekundarlehrer ist – trotz Einbau in die Universität – föderalistisch, d. h. vielfältig gestaltet, jedenfalls war dies so bis 1983, nämlich bis zum Erscheinen der „Prospektiven Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz“ (EGGER 1983). So studieren die Kandidaten der meisten Kantone an den Universitäten, legen aber zusätzliche Examina in ihren Heimatkantonen vor einer dafür speziell gewählten Kommission ab. Die Semesterzahl schwankte bis zur Durchführung der Freiburger Reform zwischen 4 und 8 Semestern. Heute umfassen alle universitären Ausbildungsgänge 7 oder 8 Semester. Die Studierenden belegen normalerweise 3–5 Fächer und nehmen Kurse in Orientierungsfächern (wie Chorsingen, Holzbearbeitung, Maschineschreiben u. a.; vgl. Abb. 1).
3. Die Bezeichnung „Sekundarlehrer“ bedeutet in verschiedenen Kantonen Verschiedenes. Was bei den einen Sekundarlehrer heißt, ist bei den anderen Real- oder Bezirksschullehrer. Im allgemeinen aber versteht man unter *Reallehrer* (in etwa analog dem deutschen Hauptschullehrer) eine Person, die „an Schulen unterrichtet, welche nach der vier-, fünf- oder sechsjährigen Primarschule auf den Übertritt in eine Berufslehre vorbereiten, ohne den Zugang zu weiterführenden Schulen im Sinne höherer Mittelschulen zu eröffnen.“ (ebd., S. 20). Diese Person wird im Lehrerseminar ausgebildet oder aber sie studiert als Primarlehrer berufsbegleitend an spezifischen Seminaren für die Reallehrerausbildung (z. B. in Luzern oder Zürich). „Als *Sekundarlehrer* sind alle Lehrer benannt, die an Schulen mit Mittelschulanschluß unterrichten (inkl. Gymnasialklassen innerhalb der Schulpflicht) und die zugleich auf den Übertritt in eine Berufslehre vorbereiten.“ (ebd.) Die Sekundarlehrerausbildung ist in die Universität eingebaut, dies meist sowohl in ihrem fachspezifischen wie pädagogisch-praktischen Teil (in Basel folgt dem Lizentiat im fachspezifischen Teil eine pädagogisch-praktische Ausbildung an einem Lehrerseminar, das teilweise berufsbegleitend organisiert ist; im Kanton St. Gallen ist für die Ausbildung der Sekundarlehrer eine Pädagogische Hochschule geschaffen worden). Die *Gymnasiallehrer* erwerben zuerst ein Lizentiat oder ein Diplom in einem Fach. Sie belegen z. T. parallel zum Fachstudium, meistens aber anschließend, den pädagogisch-praktischen Teil der Ausbildung.
4. Eine weitere Eigenheit stellt das in der Schweiz gänzlich fehlende Referendariat dar. Nach seinen Praktika und seiner pädagogisch-praktischen Ausbildung wird der Absolvent als Junglehrer (mit sofortiger Wählbarkeit oder in Zürich mit einer Wählbarkeit nach zwei Jahren) eingestellt. Die Junglehrer haben eine volle Stelle, werden aber – je nach Kanton –

von Junglehrerberatern oder Inspektoren unterschiedlich intensiv betreut. Sie sind verpflichtet, an Kursen in spezifischen Teilgebieten der Pädagogik oder der Pädagogischen Psychologie teilzunehmen, die in Form von Wochenkursen, Wochenendseminaren oder Abendkursen angeboten werden.

5. Wichtig ist auch der Begriff der Orientierungsstufe. Sie stellt einen Schultyp dar, bei dem progymnasiale Klassen, Sekundarklassen, Real- und Hilfsschulklassen im gleichen Schulhaus unterrichtet werden. Dies impliziert eine mehr oder weniger starke Aufteilung in Leistungsgruppen und eine gewisse, aber noch sehr eingeschränkte Durchlässigkeit. Dadurch, daß Fächer wie Turnen oder Handarbeit gemeinsam erteilt werden und eine gewisse Schulkultur gepflegt wird, läßt sich aber der Begriff der Gesamtschule noch nicht auf diesen Schultyp anwenden. Im Gegenteil, es gibt Orientierungsstufen, in denen Lehrer der einzelnen Schultypen schon durch die je andere Ausbildung eine gewisse Abkapselung erleiden.
6. Zur schweizerischen Großwetterlage gehört es inzwischen aber auch, daß die Verantwortlichen für die Sekundarlehrerausbildung der fünf Deutschschweizer Universitäten in einem intensiven Kontakt stehen (KDS = Konferenz der Direktoren der Sekundarlehrerausbildung). Ihr Ziel ist es, die Studienverläufe zu koordinieren, Entscheidungen gemeinsam vorzubereiten und die Transparenz der unterschiedlichen Systeme anzustreben. Zur Zeit beschäftigt sich diese Konferenz z. B. mit der Aus- und Weiterbildung der Übungs- und Praktikumslehrer und der fachlichen und pädagogischen Qualität der Fachdidaktiker.
7. Ein letztes Merkmal schweizerischer Bildungslandschaft muß hier wiedergegeben werden: Das Bild des Lehrers ist nach kürzlich durchgeführten Erhebungen sehr positiv (vgl. KLAGHOFER u. a. 1987). Das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit war Gegenstand einer 1986 mit 3500 Rekruten durchgeführten Untersuchung. Auf der Basis eines Konstruktmodells des Lehrerbildes und eines dazugehörigen Meßvorganges sowie zweier Voruntersuchungen wurde ein Fragebogen mit 10 unterschiedlichen Instruktionen (Beurteilung des idealen, des schlechtesten, des typischen Lehrers sowie 7 „konkreter“ Lehrer, d. h. Primar-, Sekundar- u. a. Lehrer) konstruiert, mit dessen Hilfe Struktur und Inhalt des Lehrerbildes erfaßt werden können. Die Befragten wurden diesen 10 unterschiedlichen Instruktionsgruppen zufällig zugewiesen. Neben einigen biographischen Angaben wurden u. a. folgende Variablen erhoben: Gründe, warum jemand Lehrer wird; Ziele, die bestimmte Lehrer verfolgen; Wertschätzung, Lenkung, einführendes Verstehen und Anregungen durch den Lehrer im Unterricht; Unterrichtsatmosphäre; Sozial- und Sachkompetenz des Lehrers; Persönlichkeit des Lehrers; Gerechtigkeit, Strenge und Ansehen verschiedener Lehrer; allgemeine Beurteilungen der Lehrer hinsichtlich Ferien, Lohn etc. Die wichtigsten Resultate: Das Lehrerbild ist insgesamt sehr positiv; die Lehrer sind besser als ihr Ruf („konkrete“ Lehrer besser als typische Lehrer); der ideale Lehrer ist in den Vorstellungen der Befragten keine Utopie; die Sozialkompetenz wird wichtiger als die Sachkompetenz eingeschätzt; den Lehrern werden bei der Berufswahl vorwiegend ideelle Gründe unterstellt; die verschiedenen „konkreten“ Lehrer unterscheiden sich hinsichtlich des Lehrerbildes nur geringfügig voneinander. Man muß sich hüten, daraus normative Schlußfolgerungen, beispielsweise bezüglich der Lehrerbildung zu ziehen, denn das Urteil der Rekruten braucht nicht richtig zu sein. Wenigstens ist festzustellen, daß Lehrer von zwanzigjährigen Männern offenbar recht gut beurteilt werden; über das Urteil anderer Gesellschaftsgruppen kann nichts gesagt werden. Obwohl die genauen Resultate dieser Erhebung an anderer Stelle ausgeführt werden sollen, wirkt sich die Tatsache des hohen Status, den ein Lehrer genießt, auf die Ausbildungserfordernisse positiv aus.

Soweit einige Hintergrundinformationen. Ohne sie wären die nun folgenden Szenarien weniger gut zu verstehen; denn diese entsprechen ja den Bedürfnissen, die eine bestimmte Situation hervorbringt.

4. Szenarien einer realisierten Utopie

Bevor der Reformplan in seinen wichtigsten Teilen dargestellt wird, möchte ich einige Szenarien der jetzigen, also schon realisierten Ausbildung vorstellen. Dies soll helfen, die Realität des Planes besser zu verstehen. Es muß hinzugefügt werden, daß diese Darstellung auf dem Hintergrund steht, daß die Schweiz praktisch keine Lehrerarbeitslosigkeit kennt.

Erstes Szenarium

In einem Arbeitsraum der Universität betrachten und analysieren zwei Studenten *des ersten Studiensemesters* ihre soeben gehaltene Unterrichtsstunde auf Video. Anwesend ist der Allgemeindidaktiker. Besprochen wird das Verhältnis des lernenden Handelns der Schüler zur darbietenden Aktivität des Lehrers (der sog. Funktionsrhythmus). Die Studenten versuchten in ihrem Unterricht in einer Schule außerhalb der Stadt, die Aktivität der Schüler im Vergleich zu vorhergehenden Stunden zu erhöhen, dies, weil sie ihre didaktischen Verfahren der Theorie, daß Denken verinnerlichtes Handeln sei, angleichen wollten. Sie versuchten, den Unterricht nach der Norm zu gestalten, daß der Lehrer weniger den Conferencier zu spielen habe, sondern Bedingungen der Möglichkeit schaffen müsse, den Schüler herauszufordern, hochaktiv und engagiert verschiedene Probleme ähnlicher Art (Transfer) zu lösen. In einem zweiten Durchgang analysieren sie den fachlichen Gehalt der Stunde; in einem dritten diskutieren sie ihre unmittelbare Beziehung zu den Schülern während der gehaltenen Lektion. Nach zwei Stunden Arbeit und Diskussion sind sie völlig erschöpft, aber doch voller guter Vorsätze für das Unterrichten in einer nächsten Stunde. Sie haben sich selber in ihrem Handeln theoriegeleitet analysiert.

Zweites Szenarium

Studenten beobachten den Fachdidaktiker beim Unterrichten in Biologie. Er erarbeitet die Lebensvoraussetzungen von Süßwasserfischen Schritt für Schritt. Überall sind Übungen für die Schüler eingebaut, Übungen auf der Basis von Beobachtungen eines Fisches im Wasserbecken. Der Fachdidaktiker versammelt die Studenten immer wieder in den jeweiligen stillen Minuten zwischen den einzelnen Schritten, um den nächsten Unterrichtsabschnitt zu erklären. Dabei geht es um die Frage, welche möglichen Fehler der Schüler der Lehrer voraussehen kann, so daß er entsprechende Stützen bzw. Hinweise geben kann. Dies scheint eine der wichtigsten pädagogischen Qualitäten eines guten Unterrichtenden zu sein: Er muß den Schülern helfen, schon im voraus jene Schwachstellen zu überbrücken, die mit Sicherheit auf sie zukommen, wenn sie bestimmte Aufgaben lösen, um so Zeit zu sparen und das Lernen zu erleichtern oder aber um bewußt auf diese „Fallen“ aufmerksam zu machen. Solches ist möglich, weil dieser Fachdidaktiker ein herausragender Lehrer ist, ein Experte, der einerseits in der Praxis steht, andererseits aber zu einem Teil von der Schule entlastet wird, um Fachdidaktik zu erteilen. Dies tut er auf der Basis von sachstrukturellen Kenntnissen (fachwissenschaftlicher Hintergrund), allgemeindidaktischem Grundwissen und praktischem Handeln. Er

redet nicht in erster Linie über Fachdidaktik, sondern er praktiziert sie als Handelnder, Vordemonstrierender und als einer, der tatsächlich Strukturen von Inhalten, von Lehrbüchern und von Jahresplänen und deren Realisierung theoretisch und unterrichtlich transparent machen kann.

Drittes Szenarium

Zum Abschluß des 6. Semesters haben die Kandidaten ihr drittes Praktikum von 4 bis 6 Wochen absolviert. Im Gegensatz zum ersten „Schnupperpraktikum“ nach dem 2. Semester und einem Übungspraktikum nach dem 5. Semester haben sie jetzt zum ersten Mal unter eigener Regie gearbeitet; sie wurden nur mehr sporadisch beaufsichtigt und mußten die ganze Planung und Durchführung des Unterrichts in eigener Verantwortung vollziehen. Sie besprechen jetzt in einer Klausurtagung mit den Allgemeindidaktikern ihre Erfahrungen. Es geht heftig zu. Es kommen Vorwürfe auf, sie hätten zu wenig über Klassenführung, Disziplin, Erfolgsmessung, Notengebung, Elternabende etc. gehört. Dafür ist nun ein ganzes, langes siebtes Semester da, so meinen die Allgemeindidaktiker. Sie sammeln und ordnen die Erfahrungen und planen mit den Studenten ihr letztes Ausbildungssemester, das nur mehr pädagogisch-praktischen Charakter hat. Die Fachausbildung wird nach dem sechsten Semester abgeschlossen.

Viertes Szenarium

In kleinen Gruppen üben die Studenten des letzten, siebten Semesters verschiedene kritische Teile des Unterrichtsverlaufs: Einstiege, Gruppenarbeit, Zusammenfassungen, gleichzeitig zwei Handlungsweisen ausüben, z. B. Kontrolle und Darbietung, zwei unterschiedliche Gruppen unterschiedlich unterrichten (Differenzierung), schnelle Entscheidungen treffen bei Störungen etc. Sie filmen ihr eigenes Verhalten und reflektieren es vor dem Hintergrund einerseits von Theorien und andererseits ihrer eigenen Erfahrungen (reflective teaching). Sie betrachten Filme von Experten-Lehrern in diesen Situationen und lernen so ihr Handeln nachzuvollziehen.

An diesen vier Szenarien wird deutlich, daß universitäre Lehrerbildung auf Prinzipien beruht, die den Aufbau und die Ausgestaltung der Kurse recht genau bestimmen. Die Ausbildung richtet sich auf die Bedürfnisse der Praxis, die Bildung auf die Erfordernisse einer pädagogischen Grundhaltung. Beides kann miteinander verbunden werden. Ich möchte im folgenden diese Bedürfnisse und Postulate zusammenfassen. Sie galten als Grundlage für den strukturellen Aufbau der erwähnten Reform.

5. Postulate einer universitären Lehrerbildung

Als *erstes* ist festzuhalten, daß die fachwissenschaftliche Ausbildung (Mathematik, Literatur, Linguistik, Geographie etc.) so zu gestalten ist, daß der Studierende unterscheiden kann zwischen dem, was fachwissenschaftliche Grundstrukturen sind

und dem, was für Sekundarschüler möglich und wichtig ist. Beides ist also notwendig, die fachliche Erarbeitung zusammen mit Studierenden des jeweiligen Faches und das Wissen um die Diskrepanz zu dem, was letztlich in dem Unterricht einer bestimmten Stufe möglich ist. Dies bedingt einerseits ein Mitstudium im Hauptfach mit den Hauptfachstudierenden und andererseits einen Unterricht, der zugleich die Vereinfachung derselben Strukturen auf der Sekundar- oder Gymnasialstufe ermöglicht. Für letzteres müssen spezielle Lehrstellen errichtet werden.

Zweitens ist ein Zusammenhang auf theoretischer Ebene zwischen einer lernpsychologisch fundierten Allgemeindidaktik, einer praxisorientierten Fachdidaktik und der Übungsschule zu garantieren. Was in der Allgemeindidaktik z. B. über Transfer-Lernen oder Repräsentationsformen erarbeitet wird, muß in der Fachdidaktik der einzelnen Fächer appliziert und in der Übungsschule trainiert werden. Dieser Zusammenhang ist zu garantieren (a) durch personale Kontakte der Ausbilder, (b) durch ständige Weiterbildung der Ausbilder und (c) klare Lehrpläne, die solche Strukturen offenlegen bzw. die Allgemeindidaktik als der Fachdidaktik vorangehend implizieren.

Drittens sollte die fachwissenschaftliche Ausbildung mindestens teilweise mit der pädagogisch-praktischen parallel laufen (verschobene Einphasigkeit). Der Schwerpunkt der fachwissenschaftlichen Ausbildung liegt eher am Anfang, derjenige der pädagogisch-praktischen eher am Schluß des Studiums. Der frühe Einsatz der pädagogisch-praktischen Ausbildung ist unserer Meinung nach aber notwendig, um den jungen Lehrer langsam auf seinen Beruf vorzubereiten, indem an jeder Stelle des Studiums die Frage gestellt wird, was denn das Dargebotene mit Schule und Unterricht zu tun habe. Die professionelle Ausrichtung wird zum Maßstab für die Auswahl der Inhalte in beider Hinsicht, der fachwissenschaftlichen und der pädagogisch-praktischen. Wenn wir eine längerdauernde pädagogisch-praktische Ausbildung postulieren (Einphasigkeit), so weil die durch den ehemaligen Schulbesuch übernommenen Prägungen so stark sind, daß diese erst aufgelöst und neue eingeführt werden müssen. Dies bedingt aber eine längere Zeit der Beeinflussung.

Als *vierte* Grundregel ist die Auswahl der pädagogischen Inhalte auf die Praxis und das Handeln in ihr zu richten. Lehrerstudenten müssen Gelegenheit haben, Grundvoraussetzungen menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung – besonders des Jugendlichen – kennenzulernen; Fragen des Schutzes und der Unterstützung des Kindes zu reflektieren, Fragen des pädagogischen Engagements zu beantworten, die Struktur der Schule in der Gesellschaft, ihre Ziele und Mittel, ihre soziologischen Bedingungen zu eruieren; sie müssen Prozesse der Begegnung, der Beziehung, das Klima und den Aufbau einer Schulkultur studieren. Sie sollen lernen, sich für Chancengleichheit und Integration von Behinderten oder Ausländerkindern einzusetzen. Solche Themen sind wichtiger als Streitfragen um die Curriculumentwicklung oder fragwürdige Systematisierungen der erziehungswissenschaftlichen Bereiche, geschichtliches Spezialwissen, Forschungsmethodologie und ähnliches.

Fünftens ist es ein Desideratum, daß Lehrerstudenten schon sehr früh und über die ganze Studienzeit hinweg immer wieder selber Unterricht gestalten, und dieses Gestalten am Expertenverhalten einerseits und an wirksamen Theorien andererseits messen. Die Erreichung dieses Anspruches erfordert ein ganzes Netz von Hand-

lungsgelegenheiten (a) in der Allgemein- und Fachdidaktik, (b) durch Praktika verschiedener Art, (c) durch eine Übungsschule, in der alle Studenten ihr Verhalten erproben und kontrollieren können, (d) durch Demonstrationsunterricht, der von Experten gehalten wird, und schließlich durch Videobeispiele, die in die Vorlesungen jeglicher Art eingebaut werden. Diese Praxismöglichkeiten sollen stets evaluiert und reflektiert werden. Es soll über nichts kritisch gesprochen werden, was nicht zuerst praktisch, sogar versuchsweise, in optimaler Art realisiert worden ist. Nur der Handelnde kann effektiv Zustände verbessern; wir wissen aus vielen Untersuchungen, daß das Bewußtsein noch zu keinem besseren Handeln führt. Theoretisches und kritisches Bewußtsein muß zuerst mit einer echten Bemühung um Verbesserung des Unterrichts gekoppelt werden.

Als *sechstes* Postulat sind Kurse spezieller Art im letzten Semester anzubieten: Kurse zur Notengebung, zum Projektunterricht, zum Schulrecht und Schulgesetz, zu Fragen des Klassenmanagements und zur Disziplin, zum Unterrichtsklima und zur Kreativität im Unterricht, zu Choreographien des Lernens, zur Sexual- und Medienpädagogik, Elternbildung u. a. Diese Kurse sollen den jungen Lehrer befähigen, wissens- und handlungsmäßig mit diesen Bereichen zusammenhängende Probleme bewußt gestalterisch, gleichsam vorwegnehmend, in die Hand zu nehmen und nicht einfach nur auftretende Schwierigkeiten reaktiv anzugehen. Diese Kurse sind zentrale Arbeitsfelder, die viel Einsatz von seiten der Teilnehmer verlangen, sind sie doch stets gekoppelt mit Übungen in Klassen und am Material.

Ein weiteres, *siebtes* Prinzip habe ich schon angedeutet bei der Beschreibung der Szenarien, nämlich daß die Fachdidaktiker Meister-Lehrer sind, Experten, die fortwährend Kontakt zur Allgemeindidaktik einerseits und zu den Fachinstituten andererseits unterhalten, und die sich weiterbilden. Sie demonstrieren Unterricht und haben die Aufgabe, die allgemeindidaktischen Prinzipien auf das jeweilige Fach anzuwenden und den Studenten in die Spezifitäten des Fachunterrichts einzuführen, Jahrespläne zu erstellen sowie die inhaltlichen Strukturen von Lehrbüchern für Schüler aufzustellen und zu bewerten. Der Fachdidaktiker betreut und kontrolliert auch die Übungsschule zusammen mit den Allgemeindidaktikern.

Ein *achtes* Postulat besteht darin, daß das Studium von Praktika im Feld des Unterrichts bzw. der Schule begleitet werden soll. Der Kandidat unterzieht sich einer Reihe vom Schwierigkeitsgrad her hierarchisch abgestuften Praktika in den Schulen seines Heimatkantons. Diese sind natürlich auf den jeweiligen pädagogischen Studienschwerpunkt bezogen. Nach der Allgemeindidaktik (also zwischen 2. und 3. Semester) absolviert er das erwähnte „Schnupperpraktikum“, wo er zum ersten Mal in verschiedenen Fächern unter Aufsicht unterrichtet, nach dem 5. Semester ein Übungspraktikum, wo er fachdidaktische Kenntnisse anwendet bzw. pädagogisch-psychologisches Wissen mit der Vermittlung inhaltlicher Strukturen koppelt; schließlich ist das Schlußpraktikum zu erwähnen, in dem er relativ unabhängig über längere Zeit eine Klasse führt.

Als *neunte* Empfehlung wurde eine gewisse Reihenfolge der pädagogischen Fächer verlangt. In den ersten Semestern werden Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Didaktik (mit schulischen Übungsgelegenheiten) erteilt. Nach dem zweiten Semester (manchmal nach dem ersten) erfolgt das Schnupperpraktikum. Im dritten bis sechsten Semester folgt die Fachdidaktik der Haupt- und Nebenfächer. Ab dem

sechsten Semester, nach dem Übungspraktikum, sind Ergänzungsfächer möglich (z. B. Werkunterricht, Fotografie in der Schule, Darstellendes Spiel – Schultheater, Sprecherziehung für Lehrer, Lebenskunde, Berufswahlkunde, Technisches Zeichnen, Bildnerisches Gestalten, Maschineschreiben u. a.). Nach den Examina im fachwissenschaftlichen Bereich folgt ein siebtes Semester mit Spezialkursen (Didaktik II, Klassenführung, Schulrecht, Elternarbeit, Notengebung, Schulorganisation, Leistungsdifferenzierung, Lehrfertigkeitstraining, Mediendidaktik, Alltagsinformatik für Lehrer (vom Lehrplan zum Jahres- und Trimesterplan, Lehreraufgaben am Rande des Unterrichts etc.)). Die Logik dieses Aufbaus besteht in der Ausdifferenzierung und zugleich im Praktischwerden der am Studienanfang erworbenen Basiskenntnisse über den Unterricht.

Das *zehnte* Desideratum bezieht sich auf die berufliche Identität der Studierenden. Sie sollen in jedem Schritt ihres Studiums, sofern notwendig, beraten werden. Sie sollen die Möglichkeit haben zu Gesprächen über ihre Unterrichtserfahrung, über ihre Studienziele, über den Umgang mit Kindern, über persönliche Probleme u. a. Bei einer Jahrgangsgröße von 50–70 Studierenden sollte dieses Desiderat erfüllt werden können.

Diese zehn Postulate sind das Ergebnis vieler Verhandlungen. Sie führen zum strukturellen Kern der Reform, der nun dargestellt werden soll.

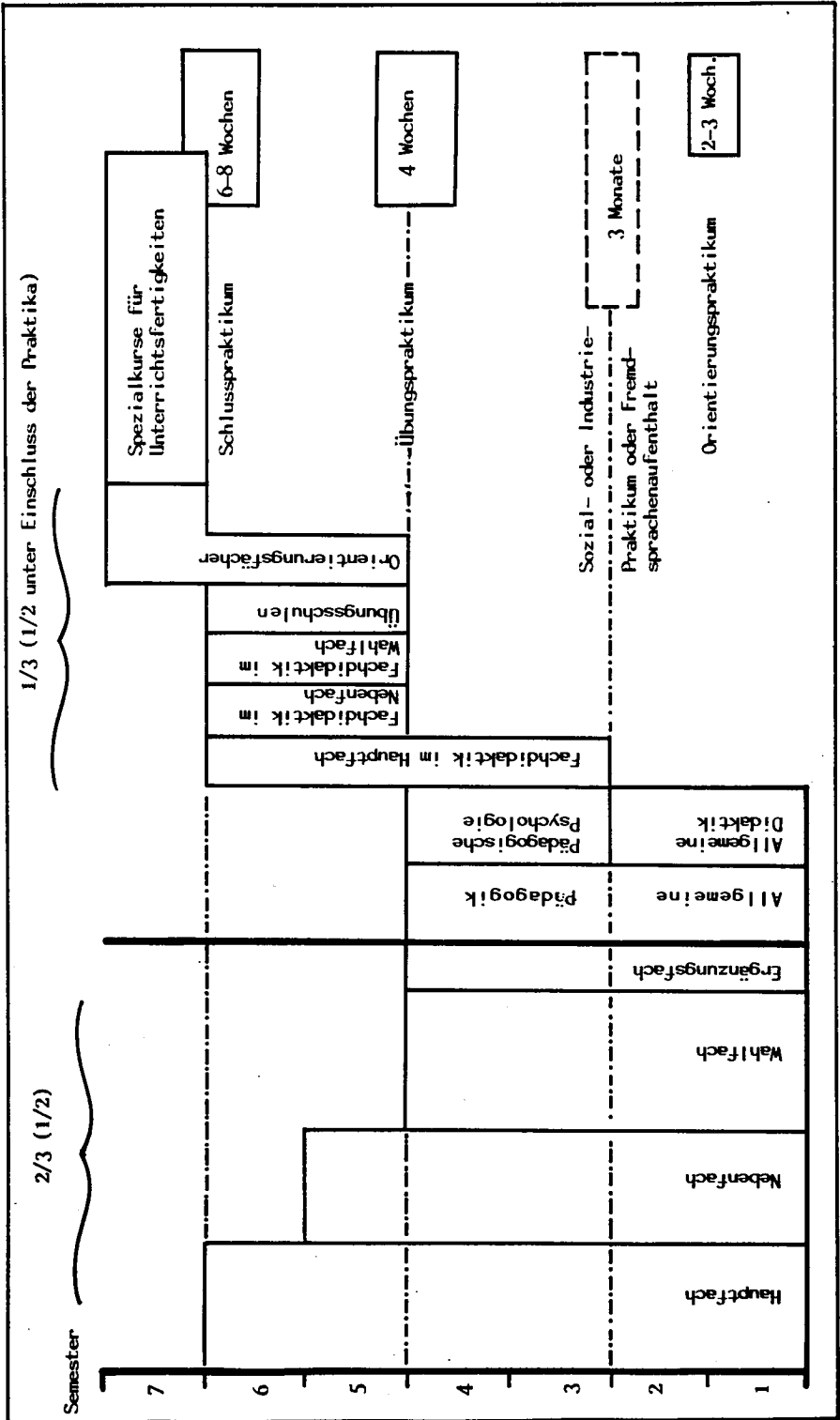
6. „Verschobene“ Einphasigkeit und Aufbau des Studiums: Ausdifferenzierung und Praxiswerdung

Die Einbettung der Postulate in einen Studienaufbau ist in Abbildung 1 vereinfacht dargestellt. Verschobene Einphasigkeit meint, daß in den unteren Semestern schwerpunktmäßig die Ausbildung in den Fächern, später die pädagogisch-praktische Ausbildung zum Zuge kommt.

Das Gewicht des pädagogisch-praktischen Teils im Verhältnis zur Fachausbildung ist (ohne Praktika) etwa $\frac{1}{3}$ zu $\frac{2}{3}$, wenn man die Praktika einschließt etwa $\frac{1}{2}$ zu $\frac{1}{2}$. Die Examina in den Nebenfächern werden nach dem vierten oder fünften, im Hauptfach nach dem sechsten Semester abgelegt. Das Examen in Allgemeiner Didaktik ist nach dem zweiten Semester, in Pädagogik nach dem vierten abzulegen. Die Prüfungen für das siebte Semester bestehen aus Kolloquien über die Spezialfächer und aus Unterrichtseinheiten. Weitere Merkmale sind:

- Die Studenten werden vor den Praktika eingeführt, und sie verarbeiten die Praktika in dreitägigen Sitzungen. Diese Verarbeitung ist von Bedeutung, weil hier die Erfahrungen mit der Praxis ausgewertet, Veränderungsvorschläge gemacht, Defizite entdeckt werden und das anschließende Semester geplant wird. Ebenfalls besuchen unsere Lektoren die meisten Studenten während der Praktika. Die Kandidaten können so Probleme besprechen, Erfahrungen an Gelerntes zurückbinden und vor allem Weisen der Anwendung von Gelerntem neu reflektieren. Durch die Intensivierung dieser praktischen Seite wird tatsächlich die Schulwelt dem Studierenden nahegebracht. Er kann so einen Zusammenhang schaffen zwischen Erfordernissen und Spezifitäten der Ansprüche einzelner

Abb. 1: Schematische Darstellung der Grundkonzeption der Sekundarlehrerbildung nach dem Reformkonzept.



Kantone und den pädagogischen und fachspezifischen Erfordernissen der Universität.

- Von Bedeutung ist – wie schon angedeutet – der Ausbau der Fachdidaktik. Das Pädagogische Institut trifft sich etwa alle zwei Monate mit den Fachdidaktikern zur Weiterbildung oder zur Koordination anstehender Probleme. In den letzten Sitzungen hatten wir die Aufgabe auf uns genommen, klare Arbeits- und Lehrpläne für die jeweilige Fachdidaktik zu erstellen. Dies ist von Bedeutung, weil sowohl das methodische Können als auch das Umgehen mit Schulbüchern (Schulbuchanalyse, Schulbucheinsatz) und das Erstellen von Jahresplänen als Ziele realisiert werden müssen. Diese neuen fachdidaktischen Pläne sollen im kommenden Sommer öffentlich zugänglich gemacht werden.
- In ihrem letzten Semester erfahren die Studenten eine Entlastung vom fachwissenschaftlichen Studium, weil ein großer Teil davon abgeschlossen ist. Die in diesem letzten Semester angebotene Vielzahl von Spezialkursen pädagogisch-praktischer Art sind im allgemeinen erforderlich, und sie bieten eine entsprechende Vorbereitung für die Prüfungslektionen und den Eintritt in den Schuldienst. Die Reichhaltigkeit und Qualität dieser Kurse wird sehr geschätzt.
- In den meisten Hauptfächern haben die Studenten auch Professoren, die nebst den üblichen Vorlesungen und Seminarien die speziellen Bedürfnisse der Sekundarschule berücksichtigen. Stellvertretend seien zwei Professoren genannt, die als Schulbuchautoren in besonderer Weise die Sekundarschulanforderungen kennen: Prof. E. MARSCH für Deutsche Literatur und Prof. R. INEICHEN für Mathematik. Beide engagieren sich auch für Koordinationsprobleme und für den guten Arbeitsgeist der Sekundarlehramtskandidaten.
- Von besonderer Bedeutung ist auch die Koordination zwischen Pädagogik und Allgemeiner Didaktik und zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Übungsschule. Diese ist durch die Lektoren am Pädagogischen Institut, durch Weiterbildung der Fachdidaktik- und Übungsschullehrer, durch gemeinsame handlungsrelevante Theorien und Anschauungen, aber auch durch den Willen geprägt, alles, was theoretisch relevant ist, auch praktisch zu applizieren, zu erproben und zu evaluieren. Ein Beispiel: Wir können heute jede Vorlesungseinheit in Pädagogik mit Videobeispielen illustrieren, so daß theoretische Modelle jeweils in ihrer praktischen Wirksamkeit sichtbar werden. Erziehung und Unterricht sind ja handlungsorientiert. Handlungen aber müssen theoriegeleitet gesteuert werden.
- Allerdings wissen wir, daß der Statuskampf von Fachdidaktikern die Handlungsorientiertheit ihrer Lehre gefährden könnte. Da aber der Fachdidaktiker – wie oben schon angedeutet – nicht Professor an einer Hochschule, sondern Sekundarlehrer an einer Orientierungsschule ist, fällt dieser Statuskampf voll und ganz dahin. Der Fachdidaktiker wird von einem Viertel bis zur Hälfte seines Schulpensums entlastet, um bei gleichzeitig höherer Besoldung die Aufgaben mit den Lehrerstudenten intensiv erfüllen zu können.
- Es zeigt sich, daß das einstufige Modell der Ausbildung viele positive Aspekte aufweist, so einen durchdachten Aufbau von Fachwissenschaft, Didaktik und Praxis, ferner eine frühe Berührung des Studenten mit der Unterrichts- und

Erziehungssituation und schließlich die Möglichkeit, eine erzieherische Grundhaltung aufzubauen, die ein Menschenbild akzeptiert, das weltanschaulich offen, aber zugleich hochdifferenziert und handlungsrelevant ist.

- Die notwendigen Medien stehen heute zur Verfügung: Aufnahmegeräte für den Unterricht, eine Mitschauanlage, eine Sammlung von Unterrichtssituationen zu Analyse Zwecken, das Wissen um den Aufbau fachspezifischen Wissens beim Kinde, eine fachdidaktische Bibliothek. Der Student kann heute als Wahlfach auch Musik, Informatik u. a. belegen.

7. Erste Rückmeldungen

Bevor eine systematische, wissenschaftliche Auswertung der Studienreform einsetzt, sind die Studierenden, welche bereits nach dem neuen Studiengang abgeschlossen haben, über ihre Zufriedenheit mit der neuen Studienordnung befragt worden. Hier einige der häufigsten positiven Rückmeldungen (nach OSER/BAERISWYL 1986): Begrüßt wurde(n)

- die auf den Beruf ausgerichtete Ausbildung in den Fachbereichen Deutsch und Mathematik;
- die Erweiterung des Fachdidaktikangebotes;
- die Übungsschulen und die Praktika, welche dezentral durchgeführt werden (in der Übungsschule betreut ein Sekundarlehrer aus einem freiburgischen Orientierungsschul-Zentrum während zwei Semestern zwei Studenten; die Praktika werden im Wohnkanton selber absolviert);
- die Orientierungs- und Spezialkurse im 7. Semester. Hier werden die Kurse „Lehrfertigkeitstraining“, „Kreativität im Unterricht“, „Notengebung“, „Werken und Gestalten“, „Schulmusik und Schultheater“ am häufigsten erwähnt.

Einige Zitate geben zudem einen Hinweis, worauf es Studierenden noch ankommt, damit ein Studium als positiv erlebt wird:

- „Sehr positiv stufe ich die Gruppenerlebnisse im Sportunterricht ein.“
- „... die geringe und ‚menschliche Bürokratie‘ am Pädagogischen Institut.“
- „Die Möglichkeit, meine eigenen Interessen entwickeln, entfalten und pflegen zu können.“
- „Das 7. Semester ohne Prüfungen, in dem ich seminarbegleitend noch Zeit für die Vorbereitung der Sekundarlehrerstelle hatte.“
- „Die Auswertungstagungen der Praktika, die ein ruhiges, vertieftes Durcharbeiten der Erfahrungen gemeinsam mit Freunden ermöglichten.“
- „Die Praktikumsauswertungstage brachten viel: einerseits an Erfahrungsaustausch, andererseits lernten wir uns besser kennen und akzeptieren, da viel Persönliches eingeflochten wurde.“
- „Die großzügige Handhabung der Pädagogik- und Didaktikseminare bezüglich thematischer und formaler Freiheit“.
- „Mitbestimmungsmöglichkeiten in Kursen des 7. Semesters.“

Die Rückmeldungen sind selbstverständlich oft auch kritischer Natur. So wurden von den Studierenden auch die persönlich negativsten Erlebnisse/Ereignisse wäh-

rend der Ausbildung erfragt. Hier auch einige dieser Anmerkungen, welche von uns als Anregung zu Verbesserungen aufgenommen und teilweise bereits positiv verändert worden sind: kritisiert wurde(n)

- „Die mangelnde Koordination zwischen den Fakultäten und Instituten.“
- „Unsicherheiten, die wegen der Reglementsänderung entstanden sind.“
- „Einzelne Veranstaltungen waren langweilig.“
- „Persönlich hatte ich das Gefühl, daß verschiedene Mitstudent(inn)en etwas wenig Interesse an der Ausbildung zeigten.“
- „Der Praxisbezug kam erst in den letzten Semestern voll zur Geltung.“
- „Es störte mich, daß ich als angehender Lehrer wieder in die Kinderschuhe gesteckt wurde. Diese Situation hat sich in letzter Zeit allerdings verbessert.“

Auf die zentrale Kritik der mangelnden Koordination zwischen Fakultäten und Instituten konnte direkt eingegangen werden. Für jede Fakultät ist nun ein Professor für die Übereinstimmungen der Stundenpläne, namentlich der Fachausbildung, mit der pädagogisch-didaktischen Ausbildung bestimmt. Die Verantwortlichen führen diese Koordinationsaufgabe bereits aus, so daß keine studiumsbehindernden Überschneidungen mehr festzustellen sind. Persönliche Verunsicherungen durch Änderungen der Studienordnung waren während dieser Phase der einschneidenden Restrukturierung der Sekundarlehrerausbildung natürlich nicht zu vermeiden. Zentral scheint uns zu sein, daß wir von der Größe des Ausbildungsbetriebes her noch gut in der Lage sind, Kritiken in persönlichen Gesprächen aufzunehmen und diese mit den Studierenden direkt zu verarbeiten.

8. Gefährdungen und Brüche

Der Prozeß der Entstehung und Durchführung dieser universitären Ausbildungsreform stieß nicht nur auf freudige Zustimmung. Konnte der Rahmen in seiner Allgemeinheit noch ein allgemein positives Echo finden, so geriet die Detailplanung – besonders wegen der universitären Komplexität – oft unter kritischen Beschuß. Einige Probleme sollen hier aufgelistet werden:

- Es mußte oft viel Überzeugungsarbeit bei Kollegen der verschiedenen Fakultäten hinsichtlich der Bedeutung der pädagogisch-praktischen Arbeit geleistet werden. Der Konflikt zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und ausgewählter Anwendung dieser Erkenntnis in der Praxis mußte mit Hilfe der Forderungen der Verantwortlichen der Praxis (Schuldirektoren, Inspektoren, Lehrervereinigungen) zugunsten der Praxis entschieden werden. Allerdings mußte dieser Zusammenhang stets auch unter dem Aspekt der Theorie-Praxis-Verbindung legitimiert werden.
- Durch die vielen praktischen Übungen bzw. Schulstunden im Zusammenhang mit der Allgemeindidaktik, der Fachdidaktik und der Übungsschule entsteht eine enorme Belastung der Schulen in und um die Stadt Freiburg. Hier mußte ebenfalls viel Überzeugungsarbeit bei den Lehrern und den Schulpflichtern geleistet werden. Ebenso mußten sich die Studierenden verpflichten, innerhalb der Schulen um größte Einfühlsamkeit, Sorgfalt und Disziplin bemüht zu sein. Das Problem dieser Überbelastung der Schulen durch Videoaufnahmen, vom Schüler

aus gesehen auch durch zu häufigen Lehrerwechsel, kann durch eine gute Honorierung der beanspruchten Lehrkräfte nur teilweise aufgefangen werden. Um eine Entlastung zu erreichen, müssen z. B. Forschungsprojekte der verschiedenen Lehrstühle, die evaluativen Charakter haben, mehr und mehr in Kantone verlegt werden, die keine eigene Hochschule haben.

- Eine sehr sorgfältige Entscheidungspolitik veranlaßten vor allem auch die Ansprüche der verschiedenen Erziehungsdepartments (= -ministerien) der Kantone, deren Studenten in Freiburg studieren. Auf der einen Seite verlangten sie, daß ihre Lehrpläne, Schulbücher und kommunalen Eigenheiten berücksichtigt würden, andererseits waren wir verpflichtet, den Ausbildungsumfang vom Stoff her eher zu kürzen und das Gewicht auf die praktischen Erfahrungen zu legen. Einige Kantone spielten mit dem Gedanken, die Sekundarlehrerausbildung aus der Universität herauszunehmen und kantonale Institutionen zu gründen. Finanzielle Erwägungen, der Widerspruch der Lehrervereinigungen und schließlich die Überzeugung von der Qualität des vorliegenden Konzepts hielten sie davon ab.
- Ein nichterfülltes Postulat bestand im Wunsch, eine der Universität angegliederte Modellschule zu haben. Einerseits scheiterte dieser Anspruch am Desiderat der Schulpflicht, daß sich verschiedene Schulen an der Ausbildung beteiligen sollten. Andererseits sprachen schulpraktische Gründe gegen eine Zentrierung von Experten-Lehrern. Das rein pädagogische Argument mußte dem politischen weichen. Es ist allerdings zuzugeben, daß die Belastung der Schüler in solchen Modellschulen enorm ist und die pädagogische Verantwortung gegenüber dem Kinde höher eingestuft werden mußte als diejenige gegenüber dem Studierenden.
- Eine der großen Belastungen für diese Lehrerbildung besteht im Transparentmachen und Koordinieren der verschiedenen Ausbildungskräfte, in der Garantie für einen Zusammenhalt. Die Studenten benötigen Referenzpersonen, bei denen die Interaktionen zusammenlaufen, bei denen sie sich beschweren oder beraten lassen können. Die Lektoren an unserem Institut sind dafür zuständig. Sie versuchen, die Struktur des Ausbildungsaufbaues und unseren theoretischen Kern sichtbar zu machen, zugleich auch die Entwicklung jedes einzelnen Kandidaten mitzuverfolgen. Der Kern ist die strukturalistische Erziehungstheorie, das offene Menschenbild und eine Diskurshaltung, die je selber Wahrheit, Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Beteiligung und Fürsorge anstrebt, aber auch dieselben Eigenschaften dem Kandidaten zumutet. Dieser wiederum muß lernen, diese Eigenschaften auch dem Kinde in jeder Situation zu unterstellen. Das bedeutet praktisch, daß der Arbeitsplatz das Universitätsinstitut ist. In der Tat, nur die Präsenz der verantwortlichen Personen vermag diese praktische und geistige Koordination zu schaffen. Lehrerbildung an der Universität benötigt Menschen, die einen Rahmen setzen und in Lehre und Beratung die grundlegenden Kräfte koordinieren.

Dies sind einige Gefährdungen, die ein solches Konzept immer wieder in Frage stellen. Aber es gibt keine strukturelle Absicherung außer der, daß Personen ihre Aufgaben immer wieder neu auf sich nehmen und verändern.

9. Theoriegeleitete Praxis und hohe Qualität der Reflexion als Realutopie

Eine Lehrerbildungsreform, so meint CORNBLETH (1986) in ihrem Aufsatz über „Ritual and Rationality in Teacher Education Reform“, muß einer Reihe von kritischen Fragen über den Zweck, die Substanz und den Wert ihrer Bestrebungen standhalten. Allerdings bezieht diese Autorin sich nicht so sehr auf eine durchgeführte Reform, sondern auf sogenannte Empfehlungen, Aufrufe, Intentionen zur Veränderung der bisherigen Strukturen. Sie meint, daß die folgenden fünf polaren Kategorien zur Überprüfung der Echtheit solcher Intentionen dienen können: 1. Die undefinierte Absicht versus angenommenen Konsensus; 2. qualitative Veränderung versus quantitative Ausweitung; 3. Vielfalt der Konzepte versus Zentralisierung; 4. Wissenschaftlichkeit und Professionalisierung versus technische Reduktion und Standardisierung; und 5. soziales Engagement versus technisches Management. Ich möchte unseren Reformansatz unter diesen Gesichtspunkten reflektieren.

Zur ersten Frage des scheinbaren Konsensus und der ungenau definierten Absicht müssen wir hervorheben, daß der Konsensus prozessual erworben wurde, die Absicht von Anfang an klar war. Sogar auf der Ebene der Deutschschweizer Universitäten wurde ein Konsensus erreicht, der allerdings nebst dem Ausbau der pädagogisch-praktischen Ausbildung hinsichtlich der inneren Aufbaustruktur vieles offenließ. Der 1983 erschienene Bericht einer Arbeitsgruppe der „Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren“ mit dem Titel „Die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz“ empfiehlt indirekt die Vertikalgliederung der Ausbildung, betont aber vier relativ unabhängige Felder: Grundausbildung, Berufseinführung, Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und unterstreicht, daß die in Abbildung 2 dargestellten Bereiche – insbesondere in der Grundausbildung – aufeinander bezogen werden müssen.

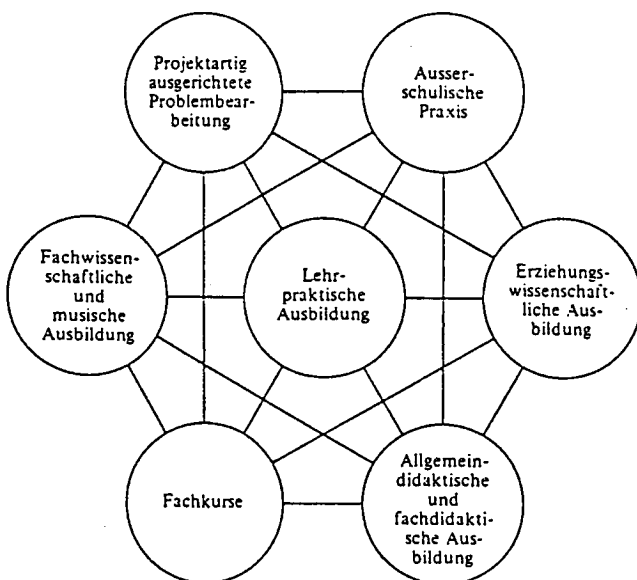


Abb. 2: Ausbildungsfelder und ihre Wechselbezüge. Aus: EGGER 1983, S. 108.

Diese Wechselbeziehungen sind durch die Institutionalisierung von spezifisch engagierten Personen (bei uns Lektoren) zur Koordination der Ausbildungsbestrebungen in sogenannten Lehrerbildungsinstituten innerhalb der Universität zu garantieren. Was als Konzept der Freiburger universitären Lehrerbildung hier vorgestellt worden ist, stimmt weitgehend mit den Ansichten dieses Berichtes überein.

Als *zweites* polares Element wird Qualität versus Expansion genannt: Beide sind berücksichtigt. Nicht mehr des Gleichen steht zur Diskussion, sondern mehr, um anderes in anderem Kontext zu garantieren. Ein typisches Beispiel sind die Fachdidaktiker, die sowohl die Verbindung zur Allgemeinen Didaktik als auch zur konkreten Praxis herstellen müssen. Die Fachdidaktiker erteilen ihre Kurse meistens im Schulzimmer; sie können so Demonstrationen vornehmen. Das sind neue Aufgaben, die nicht so sehr die fachdidaktische Metareflexion unterstreichen, als vielmehr ihre praktische Realisierung unter theoriegeleitetem Verstehen und anschließender Kritik.

Das *dritte* polare Kriterium – Diversität versus Zentralisierung – ist sehr gut äquilibrirt. Einmal stimmen im allgemeinen die Grundanliegen der Ausbildung mit dem Bericht der Erziehungsdirektorenkonferenz (siehe oben) überein. Dann existiert auch eine Konferenz der Direktoren der Sekundarlehrausbildung der deutschschweizerischen Universitäten (KDS), die sich jährlich etliche Male treffen, um gemeinsame Grundlinien zu finden und alle Bestrebungen zu koordinieren. Trotzdem bleibt aber die Autonomie der einzelnen Institute bestehen, und ihre jeweils ausgebildeten Eigenheiten (Freiburg etwa mit dem siebten Semester) werden unterstrichen. Zentralisierung geschieht nur auf der obersten Zielebene, nicht aber unter dem Gesichtspunkt der Realisierung.

Das *vierte* Kriterium, Wissenschaftlichkeit versus technische Standardisierung, ist durch den universitären Rahmen eher einseitig zugunsten des ersten Elements gestaltet worden. Unsere neue Ausbildung versucht, theoriegeleitete Praxis zu realisieren. Auch hier muß das Gleichgewicht zwischen Wissenschaftlichkeit und konkretem Schulleben explizit thematisiert und gefunden werden. Die Allgemeine Didaktik hat nicht mehr zum Ziel, lernpsychologisches Wissen zu vermitteln, sondern lernpsychologisches Wissen umzusetzen. Umsetzung ist geradezu ihr neuer Standard. Umgekehrt muß die Fachdidaktik das Expertenhandeln von guten Lehrern, ihr Planen und Organisieren, ihren erzieherischen Stil und ihr Ethos an Theorien zurückbinden.

Das *fünfte* polare Kriterium, soziale „craftmanship“ versus technisiertes Management ist schön ausbalanciert. Eigene Erfahrungen vom Lehrerkandidaten und von Expertenlehrern (Fachdidaktikern) werden gebraucht, um überhaupt gutes Management sinnvoll in den Klassenraum einzubetten. Technisches Wissen und Erfahrungen über Reaktionen von Kindern als einzelne Lernende oder als Gruppe sind aufeinander bezogen und durch den Aufbau der Reform auch äußerlich garantiert.

Die von CORNBLETH eingebrachte Kritik greift in unserem Fall schon deshalb nicht, weil in diesem Reformprojekt die Realisierung der Utopie einer theoriegeleiteten Praxis sehr weit fortgeschritten ist. Es geht hier nicht mehr um Postulate, sondern

um tatsächlich schon veränderte Strukturen auf dem Hintergrund pädagogischer Überlegungen. Die Ausbalancierung gegensätzlicher Ansprüche ist eine Realität geworden. Die Polarisierung dieser Ansprüche führt zu negativen Ergebnissen, weil Berufsausbildung von der Realität der Schule und der Erziehung gesteuert wird. Unterrichten heißt, optimale Bedingungen für den Lernprozeß fachlicher, sozialer und sinnstiftender Art schaffen. Die Struktur der Ausbildung darf diesem Ziel zumindest nicht widersprechen.

Literatur

- BERLINER, D. C.: In Pursuit of the Expert Pedagogue. In: Educational Researcher 15 (1986), Nr. 7, S. 5–13.
- BROPHY, J.: Teachers Effects Research and Teacher Quality. In: The Journal of Classroom Interaction 22 (1987), Nr. 1, S. 4–23.
- CORNBLETH, C.: Ritual and Rationality in Teacher. Education Reform. In: Educational Researcher 15 (1986), Nr. 4, S. 5–14.
- EGGER, E. (Hrsg.): Die Ausbildung der Lehrer für die Sekundarstufe I. Prospektive Überlegungen zur Verbesserung und Koordination der Lehrerbildung in der Schweiz. Bern 1983.
- EWERT K./FURCK C.-L./OHAUS, W.: Gutachten über den Modellversuch „Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg“ und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung. Oldenburg 1981.
- JANSSENS, S.: What are Beginning Teachers Concerned about? Paper Presented at the First Joint Conference of the „Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung“ and the „Onderzoeksthemagroep Onderwijsleerprocessen“. Düsseldorf 1987.
- KLAGHOFFER, R./OSER, F./PATRY, J.-L.: Der Lehrer – besser als sein Ruf? Bericht über die PRP im Kreis VII zum Thema „Das Bild des Lehrers aus der Sicht der Zwanzigjährigen.“ In: REGLI, P. (Hrsg.): Ein Bild der Schule. Bern 1987, S. 169–219.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: Zurück zur alten Lehrerbildung? In: BECKER, H./HENTIG, H. VON (Hrsg.): Der Lehrer und seine Bildung. Frankfurt a. M. 1984.
- OSER, F./BAERISWYL, F.: Ausbildung der Sekundarlehrer: Die Reform ist in voller Fahrt. In: Vaterland 277 (1986).
- SCARBATH, H.: Mein Traum vom guten Lehrer. In: REINERT G. B./DIETRICH, R. (Hrsg.): Theorie und Wirklichkeit. Festschrift für HANS RITSCHER. Frankfurt a. M./Bern 1987.
- SHULMAN, L. S.: Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher 15 (1986), Nr. 2, S. 4–14.
- TERHART, E.: Beruf des Lehrers. Vorlesungen. Osnabrück 1985, S. 266–310.

Abstract

Can Teachers Become Experts by Way of Teacher Education? A Reform Concept for Studies in Education

In the debate on the reform of teacher education, the need for a close and continuous interrelation of theory and practice has frequently been stated. This would also include a better synchronization of the studies in special subjects and those in pedagogics and didactics. The reform of secondary-school teacher-education in Fribourg (Switzerland) is taken as an instance for demonstrating ways to accomplish these postulates. The article describes the guiding notions of the reform project which is based on the so-called „uni-phasic“ approach and deals with problems of decision making and implementation in the course of the reform process.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Fritz Oser, Pädagogisches Institut, Universität Fribourg, Rte des Fougères, CH-1700 Fribourg.